

7. Черкасов В. Формування професійної готовності майбутніх учителів музики до художньо-творчої діяльності. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Вип. 174. Кропивницький, 2019. С. 69–72.

REFERENCES

1. Dimchenko, S. (2013). *Vnesok Mykola Mal'ka u stanovlennya ta rozvytok dyryhent-s'koho mystetstva v Ukraini*. [Mykola Malko's contribution to the formation and development of conducting art in Ukraine].

2. Loshkov, Y. (2007). *Heneza ta stanovlennya dyryhent-s'koho vykonavstva v Ukraini*. [Genesis and formation of conductor's performance in Ukraine].

3. Malko, M. (1965). *Osnovy tekhniky dyryzhrovannya*. [Fundamentals of conducting technique].

4. Parkhomenko, L. (2006). *Mykola Mal'ko – Pavlo Matsenko: dialoh poza Ukrainoyu*. [Mykola Malko – Pavlo Matsenko: dialogue outside Ukraine. Art studies]. Kyiv.

5. Raaben, L., Sherman, I. (1972). *M. A. Mal'ko – zhyn', dyryzherskaya y obshchestvennaya deyatel'nost'*. [N. A. Malko – life, conducting and social activities].

6. Rozhok, V. (2013). *Istoriya ukrayins'koho dyryhent-s'koho vykonavstva: tvorchist' Stefana*

Turchaka. [History of Ukrainian conductor's performance: creativity of Stefan Turchak]. Kyiv.

7. Cherkasov, V. (2019). *Formuvannya profesiynoi hotovnosti maybutnikh uchyteliv muzyky do khudozhn'o-tvorchoyi diyal'nosti*. [Formation of professional readiness of future music teachers for artistic and creative activity]. Kropyvnytskyi.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАРТИНЮК Анатолій Кирилович – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання ДВНЗ «Університет Григорія Сковороди в Переяславі».

Наукові інтереси: диригентсько-хорова освіта, історичні дослідження мистецької культури та освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MARTYNIUK Anatoliy Kyrylovych – PhD in Art History, Associate Professor of the Department of Artistic Disciplines and Teaching Methods of the SHEI 'Pereiaslav Khmelnytskyi Hryhorii Skovoroda State Pedagogical University'.

Circle of scientific interests: conducting and choral education, historical research of art culture and education.

Стаття надійшла до редакції 15.10.2020 р.

УДК 378.147.091.33

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-190-117-124

ОМЕЛЬЯНЕНКО Наталія Віталіївна –

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Львівської академії Національного авіаційного університету
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9972-6017>
 e-mail: N_omelianenko@ukr.net

ОМЕЛЬЯНЕНКО Світлана Віталіївна –

кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2916-5418>
 e-mail: OmelyanenkoSV@gmail.com

МОДЕЛЮВАННЯ КОНКРЕТНИХ СИТУАЦІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Компетентне виконання соціально-професійних ролей фахівцями у сучасних умовах можливе на основі їх якісної професійної підготовки, коли відбувся перехід від набуття ними знань, умінь та навичок до розвитку внутрішнього потенціалу особистості. Одним із компонентів будь-якої професійної діяльності є інтелектуальна та моральна відповідальність, почуття якої зміцнюється на ґрунті розвинутого критичного мислення, яке допомагає особистості зробити її думки

та переконання сильними і захищеними. В той же час, успіхи в кар'єрі та особистих справах, внесок у життя громади залежать від вміння людини усвідомити проблему й знайти оптимальний спосіб її розв'язання, що ґрунтується на розвинутому критичному мисленні. Потреба розвитку критичного мислення сучасної молоді також зумовлена розвитком «кліпового» мислення, що характеризується фрагментарністю інформаційного потоку, який сприймає людина, без урахування зв'язків між окремими елементами,

різномірністю інформації, відсутністю потреби запам'ятовувати, звичка до легкодоступності інформації через інтернет-ресурси, орієнтація на роботу з готовою інформацією, перевага нетекстових технік обробки інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку критичного мислення у професійній освіті розкривається у дослідженнях та навчальних виданнях В. Берези, В. Бондаря, Л. Києнко-Романюк, О. Колесової, В. Конаржевської, О. Коновала, О. Марченко, С. Почтовюк, С. Терна, Л. Ткаченко, Г. Ущаровської, Н. Харченко, Т. Хачумян та ін.

Дослідники В. Бондар і Т. Яценко розглядають аналітико-критичний підхід до виявлення й вирішення проблемних ситуацій як поштовх для педагогічних працівників до творчості та інновацій, «передумови безпомилкового, об'єктивного пошуку істини, аналізу й оцінювання власної діяльності й діяльності інших, прийняття оптимально виважених рішень» [3, с. 14].

У дослідженнях С. Савченка та В. Курила розвинуте критичне мислення визначається як умова успішної соціалізації молоді [9], О. Пометун – як важлива запорука життєвого успіху особистості у XXI столітті [8], В. Шахова із співавторами – як умова формування професійної ідентичності майбутніх фахівців [13], О. Белкіної-Ковальчук – як засіб формування професійної компетентності особистості [2].

Дослідники В. Бевз та Т. Годованюк [1], Л. Ткаченко [11], О. Тягло та Т. Воропай [12], В. Ягоднікова [14] розробляють технології розвитку критичного мислення.

Зацікавив нас підхід О. Іванової [5], І. Леонтєвої [6] щодо використання методу кейс-стаді для розвитку критичного мислення майбутніх викладачів. Зокрема, І. Леонтєва вважає, що використання кейсів у підготовці майбутніх викладачів розвиває уміння й навички, які характеризують критичне мислення: аналітичні, творчі, комунікативні та соціальні [6].

Мета статті – представити комплекс завдань, побудованих на основі моделювання конкретних професійних ситуацій, для розвитку критичного мислення, визначити етапи роботи з розвитку критичного мислення із застосуванням методу аналізу конкретних ситуацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі розробки проблеми розвитку критичного мислення майбутніх фахівців ми спираємось на характеристику

критичного мислення, що дане М. Ліпманом, як мислення, що націлене на формулювання можливих суджень та керується критеріями, є самокорегуючим, а отже, допускає можливість помилитися та знайти шляхи виправлення помилок, також залежить від ситуації, тобто не розглядає низку подій або дій за межами ситуації і не приписує їм значень, які б відрізнялися від їхніх значень у певній ситуації [7].

Відповідно до такого розуміння критичного мислення ми виділяємо уміння, якими повинні оволодіти майбутні фахівці: розпізнавати проблемну ситуацію; спиратися на вихідні положення; фіксувати суперечності в отримуваній інформації; уміння точно ставити запитання, що відповідають даній ситуації; дотримуватися теми; висувати гіпотези для пояснення фактів; користуватися прийомами фактичного підтвердження; підбирати аргументи; зіставляти контексти і аналізувати їх різницю; аналізувати приховані припущення; працювати із поняттями, з'ясовувати їх суть, встановлювати їх межі в залежності від контексту, уникати багатозначності; класифікувати поняття та явища за різними ознаками; встановлювати зв'язки; працювати із причинно-наслідковими відношеннями; проводити порівняння; розрізняти сильні та слабкі аргументи, розпізнавати помилкові аргументи; свідомо користуватися різними критеріями; наводити приклади і контрприкладів; конструювати висновок, перевіряти коректність висновку; резюмувати почуте, сказане; бачити залежність результатів від використовуваних пізнавальних засобів; працювати із аналогіями; робити узагальнення, бачити шкідливість узагальнень на основі одного-двох фактів; робити збалансовані оцінні судження; слухати і говорити, ділитися власними думками і допомагати іншим формулювати їх думки, перефразувати висловлене; взаємодіяти на суб'єкт-суб'єктному рівні; спонукати до висловлювання думок.

Процес розвитку мислення майбутніх фахівців може здійснюватися в ході вивчення всіх навчальних дисциплін, які варто викладати у саморефлексивному стилі, тобто навчальні дисципліни повинні містити критичний аналіз власних посилай, пізнавальних засобів.

Ефективним методом розвитку критичного мислення майбутніх фахівців є метод аналізу професійних ситуацій, оскільки його використання передбачає

створення проблемних ситуацій, в яких суперечності, невизначеності активізують розумову діяльність студентів. Цей метод базується на описові певної суперечності із схематичним окресленням дійових осіб і обставин, що виникають у конкретній професійній діяльності. Проблема задачі подається у певному контексті. Вона включає механізми пам'яті, зіставлення контекстів минулого і теперішнього досвідів, оцінку ситуації, творення нових смислів, необхідних для її розв'язування, а також критичний механізм самооцінки, тобто формулювання власних критеріїв і висновків. Мета методу аналізу конкретних ситуацій – поставити студентів у ситуацію, за якої вони вимушені самостійно приймати рішення. Для визначення способу розв'язання професійної задачі, яка виникає у процесі аналізу конкретної ситуації, майбутнім фахівцям необхідно визначити істотні й другорядні факти, вибрати основні з-поміж кількох проблем, скористатися евристичними прийомами мислення та виробити певні рекомендації щодо подальших дій. Аналіз конкретних ситуацій, з одного боку, потребує розвинутого критичного мислення, а з іншого – сприяє розвитку такого виду мислення, оскільки розвиває інтуїцію і чутливість до суперечностей, заохочує прагнення до самостійного вибору цілей і способів їх досягнення. Аналіз конкретних ситуацій створює основу для дидактичного моделювання, коли суб'єктом моделювання стає свідомість та діяльність окремої особистості із використанням системи дій для адекватного розуміння властивостей об'єкта, що вивчається.

Успішність використання методу аналізу конкретних ситуацій багато в чому залежить від педагогічної майстерності викладача, його уміння вибрати теми, які можна опрацювати за допомогою цього методу, та проблеми професійної діяльності, які можуть бути предметом аналізу, визначити, в якому обсязі буде надана початкова та додаткова інформація, передбачити, який результат повинні отримати студенти у процесі обговорення ситуації, попередити можливі утруднення під час обговорення та спільного прийняття рішення.

Спираючись на класифікацію конкретних ситуацій на основі евристичних методів аналізу інформації, що запропонована Ю. Сурміним [10], нами розроблено комплекс завдань для майбутніх фахівців, що сприяє розвитку критичного

мислення.

Завдання на декомпозицію, що передбачають розчленування будь-якого складного явища чи процесу на прості складники. В цьому завданні майбутні фахівці знайомляться з описом ситуації, в якій відбувається взаємодія учасників виробничого процесу. Необхідно визначити, хто є учасниками взаємодії, з яких діяльностей складається така взаємодія, що є предметом взаємодії, які дії та операції виконують учасники взаємодії, якого результату досягають або не досягають. Виконання такого завдання сприяє розвитку вміння спиратися на вихідні положення, адже передбачає розгляд ситуації всебічно, а не лише з однієї сторони.

Завдання на використання нормативного методу аналізу, які спрямовані на обґрунтування сукупності нормативів, що відображають ефективність певних дій, системи цілому, тобто реальна система чи конкретні дії, операції порівнюються з нормативами, що дозволяє виявити характер відхилення від норми. Зокрема, пропонуємо опис декількох подібних конкретних ситуацій, в яких, на перший погляд, учасники виконують однакові дії. Завдання полягає в тому, щоб спираючись на різні критерії, визначити, наскільки ефективною була діяльність учасників ситуації. Результатом виконання такого виду завдань є розвиток вміння спиратися на вихідні положення, знаходити приховані припущення, користуватися прийомами фактичного підтвердження, підбирати аргументи, розрізняти слабкі та сильні аргументи.

Завдання на використання методу агрегування, в основі якого знаходиться дія перетворення первинної моделі у модель з меншим числом перемінних або обмежень. Студентам пропонуються ситуації виробничої взаємодії, в яких беруть участь декілька учасників, коли діяльність розпочиналася як єдність, а з часом розділилася на багато окремих діяльностей. У процесі аналізу таких ситуацій одна думка породжує безліч інших думок, які часто густо приводять до втрати розуміння суті ситуації. Для подолання такого недоліку студентам пропонується обмежитися лише розглядом окремої діяльності, наприклад, діяльності лише однієї людини, не розглядаючи дії інших учасників, або розглянути діяльність двох учасників ситуації, що спрямовані на досягнення однієї й тієї ж мети. У разі використання таких завдань студенти розвивають вміння бачити

проблемну ситуацію, розуміти, що діяльність із її розв'язання може розбиватися на окремі кроки, що певні дії спонукають до виконання інших дій, і ці ж дії є причиною потреби в іншій діяльності. Отже, у здобувачів освіти розвиваються уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, працювати з ними.

Завдання на аналогію, що передбачає доказ схожості, подібності між двома об'єктами та перенесення системи пояснення з одного об'єкта на інший. На основі таких завдань студенти можуть визначити напрям діяльності з пошуку варіанту дій в схожих ситуаціях, спираючись на відомий спосіб дій, самостійно доходять висновку про можливість його використання в інших умовах. При цьому наголошуємо, що шкідливо робити узагальнення на основі одного-двох фактів, проводити повну аналогію в схожих, але таких, що дещо відрізняються, ситуаціях.

Завдання на використання методу проб, що передбачає вибір певних об'єктів із сукупності та їхнє випробування. У завданнях такого виду ми пропонуємо опис ситуації професійної діяльності та перелік варіантів дій, які можуть бути як ефективними в описаній ситуації, так і шкідливими. Студенти діють методом проб: послідовно аналізують застосування кожного із запропонованих способів дій, а потім обирають той із них, який є ефективним у конкретній ситуації.

Завдання на використання методу амбівалентності та протиріччя, що передбачає для пояснення будь-чого амбівалентного йому явища, пошук протиріч, які визначають суть явища. Наприклад, виробнича ситуація, в якій, на перший погляд, відсутнє будь-яке протиріччя, студентам необхідно визначити, які позитивні та негативні сторони розгортання описаної ситуації, тобто вказати, що може бути позитивним у ситуації і що негативним. У такому разі у студентів розвиваються уміння фіксувати суперечності в отримуваній інформації, висувати гіпотези, аналізувати приховані припущення.

Завдання на використання методу парадокса, що передбачає розгляд явища з несподіваних позицій, що не відповідають загальноприйнятим уявленням. Такі завдання базуються на конкретних ситуаціях, в яких учасники використовували дії, операції чи засоби, які не є характерними для розв'язання задач певної професійної діяльності, але досягали бажаного

результату. У процесі групового виконання завдання визначити, чому використання незагальноприйнятого способу діяльності сприяло досягненню мети, здобувачі вищої освіти вчать робити збалансовані оцінні судження, встановлювати зв'язки, працювати з причинно-наслідковими відношеннями.

Завдання на використання методів індукції та дедукції. При індукції будується висновок, в якому із знань про частини предметів робить висновок про весь клас; дедукція – із знань про весь клас робиться висновок про один предмет класу. У розроблених нами завданнях студенти повинні були сформулювати на основі знань про частину явища, що описані у конкретних ситуаціях, висновок про весь клас явища. Чи протилежне завдання – на основі окремих випадків реакції учасників виробничого процесу необхідно сформулювати висновок щодо ефективності застосовуваних способів вирішення професійних завдань. Отже, студенти конструюють висновок, а в подальшому – перевіряють його коректність.

Завдання на використання методу контрольних питань. Наприклад, в запропонованій професійній ситуації, що передбачає оцінювання ефективності взаємодії учасників виробничого процесу, потрібно відповісти на ключові запитання: хто, що, які, де, коли, як, чому.

Завдання на використання методу емпатії, коли необхідно ввійти в образ об'єкта, що аналізується, подати себе як об'єкт, що вивчає та осмислює його з позиції здійснення ним дій. Такі ситуації є основою для проведення ділових ігор, в яких студент виконує роль учасника виробничого процесу і йому потрібно осмислити ситуацію з позиції особистості, з якою взаємодіють, висловити ті почуття, які виникли у випадку критичного випадку.

Завдання на використання методу «від супротивного», що передбачає зміну ситуації на діаметрально протилежну та її осмислення. Зокрема, ми пропонуємо для аналізу різноманітні конфліктні ситуації, які виникають у професійній діяльності. Завдання для студентів полягало у відповіді на питання, що було б, якби один із учасників ситуації діяв протилежно тому, що описано в ситуації. При цьому таке запитання формулювалося на кожному етапі розгортання ситуації. Виконання цього завдання сприяє розвитку уміння проводити порівняння, бачити залежність результатів від засобів, що використовуються.

Завдання на використання методу

асоціацій, понять, що виникають при згадуванні іншого. У запропонованих для аналізу конкретних ситуаціях відбувалося обговорення виробничих питань з використанням типової професійної лексики, зокрема, певних термінів, що позначають невідомі поняття для студентів поняття. Завдання полягало в тому, щоб скласти «Асоціативний куш», тобто вказати, які асоціації у них виникають у зв'язку із сприйманням нових для них понять в залежності від їх використання у конкретному професійному контексті. Надалі пропонуємо спробувати дати визначення цим поняттям і перевірити, наскільки самостійно сформульоване визначення поняття співпадає із визначеннями науковців у цій галузі. Таким чином, майбутні фахівці вчаться працювати з поняттями, розкривати їх зміст, встановлювати їх межі в залежності від контексту.

Завдання на пошук альтернатив: пошук якомога більше альтернатив з їхнім подальшим порівнянням та оцінкою. У більшості розроблених нами завдань пропонується визначити не один варіант розв'язання проблемної задачі, а декілька варіантів, і на основі передбачення можливих наслідків їх використання обрати оптимальний варіант.

Завдання на аналіз причинно-наслідкових зв'язків, коли вибудовуються причинно-наслідкові ланцюжки позитивного або негативного виявлення та постають їхні першопричини або конкретні наслідки. Будь-яка конкретна ситуація має свої причини (ряд попередніх дій та подій). При цьому звертаємо увагу студентів на те, що не обов'язково подія, яка відбулася безпосередньо перед початком ситуації, є причиною виникнення проблемної задачі, що описана в ситуації. Отже, майбутні фахівці мають визначити, які зв'язки існують між діями, подіями, що описані в ситуації, та можливими попередніми діями, що призвели до ситуації, що склалася. І в той же час, подія чи дія, що описані в ситуації, можуть бути причиною інших дій. Одним із варіантів такого виду завдань є пропозиція встановити послідовність дій із запропонованого переліку та обґрунтувати, чому саме така послідовність, що є причиною, а що є наслідком.

Завдання на використання методу об'єднання засобів альтернативних систем, тобто таких систем, які мають хоч би одну пару переваг і протилежних недоліків: те, що добре в одній з них, у другій – погане, й

навіпаки, через що їхнє об'єднання з усуненням недоліків дозволяє створити певну значно досконалу систему, чим будь-яку з альтернатив. Такі завдання виконуються на основі опису двох ситуацій, в яких учасники виробничого процесу використали діаметрально протилежні способи дій для досягнення однієї й тієї ж мети, але у кожного способу були свої переваги та недоліки.

Отже, запропонований комплекс завдань, що враховує евристичні методи аналізу інформації, спрямований на формування різноманітних умінь майбутніх фахівців як основи розвитку критичного мислення.

Ми вважаємо, що ефективно дотримуватися таких етапів роботи під час застосування методу аналізу конкретних ситуацій для розвитку критичного мислення майбутніх фахівців.

На першому етапі студенти отримують коротке усне повідомлення про конкретну ситуацію із схематичним окресленням дійових осіб і обставин. Такий опис охоплює лише інформацію, яка може бути використана для прийняття рішення, і не містить жодних коментарів викладача, його емоційного ставлення до неї. Як правило, у такому короткому описі недостатньо інформації для обґрунтованого прийняття рішення, що спонукає студентів до пошуку додаткової інформації, розвиває їхні уміння формулювати запитання, бачити суперечності, знаходити достовірну інформацію.

На наступному етапі пропонуємо студентам попрацювати в мікрогрупах чи парах та обговорити, яку інформацію їм ще потрібно отримати та з яких джерел вони можуть отримати таку інформацію. Вміння людини формулювати запитання і логічно відповідати на них є важливою умовою розвитку критичного мислення. Самостійні запитання – це природне вираження проблемної ситуації, яка склалася у свідомості людини. Саме у запитанні міститься суперечність між наявними знаннями і перспективними, що намічені у внутрішній потребі людини. Тому пропонуємо студентам не лише сформулювати запитання, а й обговорити, що так сформульоване запитання відкриє нового у процесі аналізу ситуації та прийняття рішення, чи сприятиме воно лише отримуванию фактичної інформації, чи, що більш важливо, дозволить оцінити ситуацію, проаналізувати проблему, поведінку дійових осіб, їхні способи спілкування,

спрогнозувати можливі наслідки розвитку ситуації. На основі отримання основної та додаткової інформації студенти мікрогруп пропонують свої варіанти рішення проблемної задачі, що виникає у конкретній ситуації.

В процесі спільної навчальної діяльності відбувається розвиток діалогічної форми мислення кожного партнера, формування рефлексивних механізмів мислення: крім власної позиції, яка розкривається при висуненні гіпотези, її реалізації, оцінці гіпотези партнера, поступово формується позиція іншого, тобто особистість, ніби ставши на місце партнера, починає оцінювати власну гіпотезу, брати участь в утворенні гіпотези іншого.

Важливим етапом роботи з аналізу конкретних ситуацій є спільне обговорення прийнятих рішень із використанням SWOT-аналізу (SWOT – аббревіатура складена з перших букв англійських слів: сила, слабкість, можливості та загрози). Ми пропонуємо у кожній групі виділити по одній особі, яка буде визначати сильні сторони прийнятого рішення, друга особа – його слабкі сторони, третя особа – можливості впровадження рішення у практичну діяльність, четверта особа – загрози, що можуть виникнути у процесі впровадження певного рішення. Таким чином аналізуються запропоновані кожною мікрогрупою рішення, що дозволяє встановити ланцюжок зв'язку між умовами протікання ситуації, можливими результатом та наслідками прийнятого рішення. На основі такого аналізу формуються стратегії діяльності в аналогічних та схожих ситуаціях.

На цьому етапі автори певних пропозицій щодо розв'язання проблемної задачі включаються у рефлексивну діяльність, аналізують та оцінюють власну діяльність, звертаючи увагу на труднощі, що виникли у процесі прийняття рішення. Важливим складником цього етапу є аналіз запитань, які були сформульовані для отримання додаткової інформації щодо ситуації: чи правильно вони були сформульовані, чи було їх достатньо для прийняття рішення.

Заключним етапом є формулювання висновків, на основі яких здобувачі вищої освіти не лише визначають оптимальний розв'язок проблемної задачі, а й розвивається здатність обирати раціональні методи аналізу ситуацій та способи розв'язання всіх проблем подібного типу, а отже – переходити від окремого випадку до

більш загальних висновків і узагальнень.

З метою розвитку критичного мислення ми пропонуємо використовувати опис однієї і тієї ж конкретної ситуації від імені різних її учасників. У цьому разі виникає потреба у відокремленні фактів від суб'єктивних міркувань, ставлень, емоційного стану людини, яка описує ситуацію. Студенти починають відчувати, що не завжди суб'єктивна оцінка людиною своєї діяльності, окремих її дій відповідає об'єктивному стану речей. Таким чином здобувачі освіти набувають практичний досвід взаємодії, навчаються приймати певні рішення, розв'язувати професійні задачі із урахуванням зовнішніх та внутрішніх чинників, певного контексту конкретної ситуації. На основі цього виробляються узагальнені способи дій у стандартних та нестандартних ситуаціях.

Спрямованість обговорення у процесі аналізу конкретних ситуацій полягає не лише на засвоєнні теоретичних знань, а на пошук нового знання, що стане орієнтиром для самостійної роботи, а також на усвідомлення своєї мислительної діяльності. При цьому ми спираємось на положення Л. Виготського, який відстоює діяльнісно-кооперативний підхід до навчання, суть якого полягає в тому, що спосіб співробітництва у спільній діяльності є інваріантним по відношенню до предмета цієї діяльності, тому навчання здобувачів освіти співробітництву є загальним способом введення їх у будь-яку предметну діяльність.

Отже, послідовність роботи над аналізом конкретних ситуацій для розвитку критичного мислення майбутніх фахівців передбачає розвиток активності в розумовій діяльності студентів як перехід від дій, що стимулюються завданнями викладача, до самостійної постановки питань, від дій, пов'язаних з вибором уже відомих шляхів і способів, до самостійних пошуків розв'язування задач і далі – до вироблення уміння самостійно бачити проблеми і досліджувати їх.

Анкетування студентів, в процесі навчання яких широко використовувалася аналіз конкретних ситуацій проблемного характеру, показало, що здобувачі вищої освіти усвідомлюють їх роль у формуванні професійної майстерності. Студенти відзначали, що саме такі завдання дозволяють: розглядати проблеми професійної діяльності з різних сторін та підготувати до дії у нестандартних ситуаціях в процесі практичної діяльності; спираючись

на власний досвід розвивати думку, міркувати далі, аналізувати колективно. Особливо підкреслювалося, що корисними є проблемні завдання, які даються безпосередньо на занятті, що включає у роботу мислення, допомагає встановлювати асоціативні зв'язки.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розробок. Виконання комплексу розроблених завдань на основі конкретних професійних ситуацій із дотриманням етапності роботи над ними розвиває уміння як критичного, так і творчого мислення у процесі розв'язування професійних задач у стандартних і нестандартних ситуаціях, уміння формулювання особистісних суджень стосовно майбутньої професії, змінюються ціннісно-сміслові орієнтири особистості щодо наступної професійної діяльності. Перспективи подальших розробок вбачаємо у розробці системи завдань, які сприяють не лише розвитку критичного мислення, а й його діагностики.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бевз В. Технологія розвитку критичного мислення у методичній підготовці майбутніх учителів математики / В. Бевз, Т. Годованюк // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. 2019. Вип. 1. С. 29–38.
2. Белкіна-Ковальчук О. Формування професійної компетентності студентів педагогічних спеціальностей засобами критичного мислення / О. Белкіна-Ковальчук // Педагогічний часопис Волині. 2018. № 4. С. 100–106.
3. Бондар В. І. Критичне мислення у соціальному, науковому та освітньому пізнанні / В. І. Бондар, Т. С. Яценко // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 142. С. 5–16.
4. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; [под ред. В. В. Давыдова]. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
5. Іванова О. В. Case study на заняттях із англійської мови як засіб формування критичного мислення студентів-філологів / О. В. Іванова // Молодий вчений. 2017. № 8. С. 215–219.
6. Леонтєва І. В. Педагогічний кейс як засіб розвитку критичного мислення майбутніх викладачів / І. В. Леонтєва // Педагогічна освіта: теорія і практика. Серія: Психологія. Педагогіка. 2019. Вип. 32. С. 29–38.
7. Липмен М. Значення філософії для демократії обговорення / М. Липмен // Рідна школа. 2001. № 4. С. 61–64.
8. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен / О. І. Пометун // Український педагогічний журнал. 2018. № 2. С. 89–98.

9. Савченко С. В. Формування критичного мислення як одна з умов успішної соціалізації сучасної особистості / С. В. Савченко, В. С. Курило // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки. 2019. № 6(1). С. 64–71.

10. Сурмін Ю. П. Кейс-стаді: архітектура і можливості / Ю. П. Сурмін. К.: Навч.-метод. Центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2012. 336 с.

11. Ткаченко Л. І. Теоретичні засади технології формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи [Електронний ресурс] / Л. І. Ткаченко // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 7. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzsp_2012_7_45

12. Тягло А. В. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. Харьков: Изд-во Университета внутренних дел, 1999. 284 с.

13. Шахов В. І. Розвиток критичного мислення як умова формування професійної ідентичності майбутніх учителів / В. І. Шахов, А. М. Килівник, І. М. Мельник // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2018. Вип. 51. С. 436–440.

14. Ягоднікова В. В. Застосування технології розвитку критичного мислення у процесі підготовки майбутніх фахівців / В. В. Ягоднікова // Вісник післядипломної освіти. 2009. Вип. 11(1). С. 190–196.

REFERENCES

1. Bezv, V., Hodovaniuk, T. (2019). *Tekhnolohiia rozvytku krytychnoho myslennia u metodychnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv matematyky*. [Critical thinking development technology in future mathematics teachers' training]. Uman.
2. Bielkina-Kovalchu, O. (2018). *Formuvannia profesiinoi kompetentnosti studentiv pedahohichnykh spetsialnostei zasobamy krytychnoho myslennia*. [Professional competence formation of pedagogical specialties students by means of critical thinking].
3. Bondar, V. I., Yatsenko, T. S. (2019). *Krytychne myslennia u sotsialnomu, naukovomu ta osvithnomu piznanni*. [Critical thinking in social, scientific and educational cognition]. Kiev.
4. Vygotskij L. S. (1991) *Pedagogicheskaya psihologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow.
5. Ivanova, O. V. (2017). *Case study na zaniattiakh iz anhliiskoi movy yak zasib formuvannia krytychnoho myslennia studentiv-filolohiv*. [Case study at English language classes as a method of philological students' critical thinking development].
6. Leontieva, I. V. (2019). *Pedahohichni keisi yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia maibutnikh vykladachiv*. [Pedagogical case as a method of future teachers' critical thinking development]. Kiev.
7. Lipmen, M. (2001). *Znachennia filosofii dlia demokratii obhovorennia*. [The meaning of philosophy for democracy of discussion]. Kiev.

8. Pometun, O. I. (2018). *Krytychne myslennia yak pedahohichnyi fenomen*. [Critical thinking as pedagogical phenomenon]. Kiev.

9. Savchenko, S. V. (2019). *Formuvannia krytychnoho myslennia yak odna z umov uspishnoi sotsializatsii suchasnoi osobystosti*. [Critical thinking formation as one of the conditions of successful socialization of a modern personality]. Luhansk.

10. Surmin, Yu. P. (2012). *Keis-stadi: arkhitektura i mozhlivosti*. [Case-study: architecture and possibilities]. Kiev.

11. Tkachenko, L. I. (2012). *Teoretychni zasady tekhnolohii formuvannia krytychnoho myslennia maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly*. [Theoretical grounds of future primary teachers' critical thinking formation technology] [Elektronnyi resurs]. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_7_45

12. Tyaglo, A. V., Voropaj, T. S. (1999). *Krytycheskoe myshlenie: Problema mirovogo obrazovaniya XXI veka*. [Critical thinking: The problem of world education of the 21st century]. Har'kov.

13. Shakhov, V. I., Kyliyvyk, A. M., Melnyk, I. M. (2018). *Rozvytok krytychnoho myslennia yak umova formuvannia profesiinoї identychnosti maibutnikh uchyteliv*. [Critical thinking development as a condition of future teachers' professional identity formation].

14. Yahodnikova, V. V. (2009). *Zastosuvannia tekhnolohii rozvytku krytychnoho myslennia u protsesi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv*. [The use of critical thinking development technology in the future specialists' training]. Kiev.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ОМЕЛЬЯНЕНКО Наталія Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Львівської академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: інноваційні технології навчання майбутніх фахівців.

ОМЕЛЬЯНЕНКО Світлана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

OMELIANENKO Nataliia Vitaliivna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Foreign Languages Department of Flight Academy of National Aviation University.

Circle of research interest: innovation technologies of future specialists' education.

OMELIANENKO Svitlana Vitaliivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Social Work, Social Pedagogics and Psychology Department, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of research interest: improvement of future social teachers' professional training.

Стаття надійшла до редакції 01.11.2020 р.

УДК 378.147

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-190-124-128

POLISHCHUK Ganna Vitaliivna –

Ph.D in Philology, Assistant Professor,

Assistant Professor of the Chair of the English Language and its Teaching Methods,

Volodymyr Vinnichenko Central Ukrainian State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9547-4959>

e-mail: lopotova@ukr.net

PRACTICAL RELEVANCE OF TRAINING TECHNOLOGIES FOR FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Formulation and justification of the relevance of the problem. Though the notion «training/or coaching/or skills development workshop/ workshop» has a comparatively short history (it appeared in the XIXc. as psychotherapy method, and later – as effective technology of the development of personality in practical psychology), it is widely used nowadays in educational sphere as the fruitful environment for formation of communicative skills [9, c. 9].

Analysis of the recent researches and publications. Examination of the material

provides evidence that the essence and conceptual vision of organization of training workshops were carefully investigated by P. Bavina [1], R. Buckley, D. Capel [2] and others. Theoretical and methodological base of group training was explored by I. Vachkov [4]; of professional training by A. Markova [6]; psychological – by K. Milyutina [8]. The peculiarities of training technologies in educational process of high school were examined by L. Bondareva [3], A. Grigoreva [12], O. Kerik [5], N. Fedorenko [10] and others.